

Tironi, E. (2011, 30 de Agosto) La estafa. Santiago: El Mercurio.

Vidal, P. (2006) Educación y desigualdad social. Revista de la Academia, N° 11, pp. 139-156. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Vidal, M. (2012) El movimiento estudiantil en Chile. Apuntes para una sociología global. Global Dialogue (ISA), Año 2 N° 2, Mayo, pp. 15-16. Berkeley: International Sociological Association.

Diarios

El Mercurio. Según estudio, para el 39% de los titulados su carrera no será rentable. 16 de Marzo del 2012. Santiago.

La Tercera. Según estudio, para el 39% de titulados es menos conveniente haber ido a la Educación Superior que quedarse con 4° medio. 16 de Marzo del 2012. Santiago.

Páginas web

www.cned.cl

www.mifuturo.cl

www.dipres.gob.cl

www.MINEDUC.cl

www.divesup.cl

<http://blogs.elmercurio.com/columnasycartas/2011/08/30/la-estafa.asp>

Destinatarios discursivos de las editoriales sobre educación del Diario El Mercurio entre el 2006 y el 2008

Eduardo Santa Cruz Grau¹

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación mayor cuya finalidad es comprender la mediatización de la política educativa. En concreto, se determina desde qué lugar enunciativo hablan los medios de prensa y cuáles son sus destinatarios posibles. Se identifica, a partir del esquema propuesto por Verón (1987), el prodestinatario, el paradestinatario y el contradestinatario. El primero corresponde al colectivo de referencia del enunciador; el segundo, al destinatario que se busca persuadir; y, el último destinatario, a quienes el enunciador rechaza. El corpus comprende un conjunto de setenta editoriales sobre educación publicadas entre el 2006 y el 2008 en el diario El Mercurio, el de mayor tirada e influencia en Chile (Lagos, 2009).

Palabras clave: Educación, medios de comunicación, discursos, mediatización.

Discursive addressees of El Mercurio editorials on education between 2006 and 2008

Abstract

This article is part of a bigger research whose objective is to understand the mediatization of the education policy. Specifically, it establishes the expository place where news media speak from and which their possible targets are. It identifies, from the scheme proposed by Verón (1987), the pro-addressee, the para-addressee and the contra-addressee. The first one is the reference audience group of the speaker; the second one are hearers who are yet to be convinced; and the last one are hearers rejected by the speaker. The corpus includes a collection of seventy editorials on education published between 2006 and 2008 in El Mercurio newspaper, which is the most influential and with the largest print circulation in Chile (Lagos, 2009).

Keywords: Education, media, discourses, mediatization.

Fecha Recepción: 07 de diciembre de 2014
Fecha Aceptación: 12 de diciembre de 2014

¹ Dr. © en Educación, Sociólogo. Investigador del Equipo de Etnografía y Política Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. esantacruz@ugr.es.

Las movilizaciones estudiantiles en Chile iniciadas el año 2006 derivaron en una profunda crisis de legitimidad del orden educativo neoliberal, el que había diseñado e implementado durante la dictadura, y posteriormente consolidado en los gobiernos democráticos (Joiko, 2011). Durante este periodo, los medios de comunicación han tenido una participación central en el debate político en educación (Cabalín, 2013, 2014; Santa Cruz G. & Olmedo, 2012). Esta posición destacada de los medios en el proceso de la política educacional también ha sido reportada en la investigación comparada. Diferentes trabajos han mostrado como, en particular durante las últimas décadas, los medios de comunicación han participado en los procesos de construcción y legitimación de políticas educativas (Anderson, 2007; Blackmore & Thorpe, 2003; Carbonell & Tort, 2006; Lingard & Rawolle, 2004; Mockler, 2013; Simmonds & Taylor Webb, 2013; Thomas, 2002; Ungerleider, 2006; Wallace, 1993). La mayor parte de estos trabajos sostiene que los medios de comunicación son una fuente primordial para la construcción del conocimiento, las actitudes y la ideología de las personas, tanto de las otras élites como de los ciudadanos de a pie (Van Dijk, 2005). Esto debido a que en las sociedades mediatizadas (Verón, 2001), la producción, circulación y consumo de discursos advienen a un lugar central en la dinámica social, acrecentado su influencia sobre dimensiones sociales adyacentes (Lingard & Rawolle, 2004). Los medios de comunicación de masas son, por un lado, canal privilegiado de producción, circulación y difusión de las formas simbólicas, y por otro, "mecanismos que crean

nuevos tipos de acción e interacción, estos, nuevos tipos de relaciones sociales que se extienden en el tiempo y en el espacio" (Thompson, 1993, pp. 291-292).

De ese modo, la construcción social de la realidad, al nivel de los medios de comunicación, es un proceso de producción, circulación y reconocimiento, y se encuentra social e intersubjetivamente determinado. Siguiendo a Foucault (1990), los medios de comunicación pueden ser incluidos dentro de las tecnologías de significación, que corresponden a las diversas y múltiples estrategias que permiten la producción de sentidos sobre el mundo material y sobre las prácticas humanas (Castro-Gómez, 2010). Son tecnologías orientadas a la producción de verdad. Esto lo hemos abordado en otros trabajos (Santa Cruz G. & Olmedo, 2012), y también ha sido trabajado en específico para el caso de Chile por otros autores (Cabalín, 2014), incidiendo en la idea que los medios no sólo reflejan una imagen de lo social, sino que fundamentalmente buscan construir "mundos posibles" (Rodrigo, 1989).

Este artículo forma parte de una investigación mayor que busca comprender la mediatización de la política educativa. En concreto, se determinará desde que lugar enunciativo hablan los medios de prensa y cuáles son sus destinatarios posibles. Se identificará, a partir del esquema propuesto por Verón (1987), el pro destinatario, el para destinatario y el contradestinatario. El primero corresponde al colectivo de referencia del enunciador; el segundo, al destinatario que se busca persuadir; y, el último destinatario, a quienes el enun-

ciador rechaza. El corpus comprende un conjunto de setenta editoriales sobre educación publicadas entre el 2006 y el 2008 en el diario El Mercurio, el de mayor tirada e influencia en Chile (Lagos, 2009). Esto permitirá profundizar en las principales características de este medio, periódico vinculado tradicionalmente a sectores políticamente conservadores y que promueve una narrativa y un imaginario social neoliberal (Cabalín, 2014).

1. Orden educativo neoliberal

En 1981, la dictadura militar puso en marcha una profunda agenda de reformas neoliberales en educación (Serván, 2005). Mediante un conjunto de políticas que afectaron la naturaleza de la provisión del servicio educativo, la gobernanza de la educación pública, el sistema de financiamiento y, en suma, el rol del Estado, se buscó crear un cuasimercado educativo (Joiko, 2011). Pese a las reformas introducidas en los sucesivos gobiernos democráticos, esta nueva matriz competitiva no fue modificada, lo que contribuyó a legitimar, al menos durante dos décadas, un modelo educativo altamente privatizado y profundamente segregado. Este diseño institucional es el que entra en crisis, levemente a partir del 2006, pero con mucha fuerza, luego de las movilizaciones estudiantiles del 2011 (Atria, 2012; Mayol, 2014).

Durante la década del '80, tres fueron las políticas centrales que pusieron los pilares del modelo de cuasimercado educativo. En primer término, en 1981 se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda (voucher) para establecimientos públicos

y privados. En un contexto de completa libertad de elección por parte de las familias, se esperaba que la competencia entre establecimientos mejoraría la calidad, aumentando la eficiencia del sistema. Un segundo componente de esta nueva matriz institucional fue la masiva transferencia de centros públicos desde el Estado a los municipios, garantizándoseles en adelante autonomía administrativa y financiera, aunque no curricular (Latorre, Núñez, González, & Hevia, 1991; OECD, 2004). La municipalización tenía como horizonte de largo plazo la privatización del servicio educativo, pues como afirmaba un funcionario de gobierno de la época, "la verdadera consolidación del sistema (...) se logrará cuando las escuelas que lo integran sean, en su mayoría, privadas y el peso de las escuelas municipales no sea determinante en las respectivas comunas" (Jofre, 1988, p. 236). Es así como, durante los últimos treinta años, la matrícula en la educación obligatoria en las escuelas públicas ha descendido desde un 78% en 1981, a un 57% en 1990 y a un 40% el 2010 (Fundación SOL, 2011). Finalmente, en 1988 se introdujo una prueba estandarizada de medición de conocimientos (Prueba SIMCE), aplicada a todos los establecimientos del país con el fin de estimular la competencia entre centros y orientar racionalmente las decisiones de los padres respecto a la elección de centro educativo para sus hijos. En suma, gracias a estas reformas, la dictadura militar buscó imponer una racionalidad neoliberal en el conjunto del sistema, promoviendo el comportamiento racional de los actores y "la competencia total" y "en igualdad de condi-

ciones' entre unidades públicas y privadas" (Bellei, 2003, p. 178).

Con el retorno a la democracia, el nuevo gobierno tomó la decisión estratégica de no revertir las medidas estructurales implementadas por la dictadura, como eran la nueva ley educativa, la municipalización y la subvención a la demanda (OECD, 2004). Esta decisión se adoptó por temor a hacer peligrar la frágil transición a la democracia (Nervi, 2013), pero también por una creciente convicción de la elite política e intelectual sobre la bondad de algunos aspectos del modelo de cuasimercado impuesto en la dictadura (Picazo, 2013; Retamal, 2013; Ruiz, 1993). Pese a estas limitaciones, a partir de 1990, se implementaron un conjunto amplio de programas compensatorios en educación primaria y secundaria (Cox, 2003; Valenzuela, 2011), en especial en los establecimientos más pobres. También se reformó el currículum en todos los niveles de la enseñanza, se amplió la obligatoriedad a doce años y se introdujo la Jornada Escolar Completa. Junto con ello, los gobiernos democráticos introdujeron, al menos, tres medidas orientadas a ampliar el espacio del mercado: el Financiamiento Compartido (Valenzuela, Bellei, & de los Ríos, 2010), publicación de resultados de la prueba SIMCE y mecanismos de incentivos a docentes y establecimientos (Inzunza, 2009).

Pese a la existencia de voces críticas (Egaña, Assaél, Magendzo, Santa Cruz G. & Varas, 2003; Navarro, 2002), las políticas educativas de los sucesivos gobiernos democráticos no modificaron estructuralmente el mercado educativo en Chile. De acuer-

do a la comisión de la OECD que revisó las políticas nacionales de educación el año 2004, el sistema escolar en Chile se encontraba influido "por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje." (OECD, 2004, p. 290). Junto con ello, el mercado educativo no parecía mejorar los resultados de los estudiantes (Hsieh & Urquiola, 2003).

En este contexto de estancamiento y de 'malestar', los estudiantes secundarios iniciaron el año 2006 una masiva movilización demandando becas, pase gratuito para el transporte escolar y cambio en la jornada escolar continua (Simonsen, 2012). Las primeras protestas públicas fueron duramente reprimidas por el gobierno y estigmatizadas por los medios de comunicación (Cabalín, 2012; O'Malley & Nelson, 2013). Pese a esto, centenares de colegios y liceos permanecieron en manos de los estudiantes secundarios durante semanas, abarcando establecimientos desde la capital y grandes ciudades a pequeños pueblos de provincias. La movilización consiguió el apoyo de padres y apoderados, estudiantes universitarios y otros actores escolares, también de la ciudadanía en general, con una alta adhesión en las encuestas de opinión realizadas en la época (Cornejo, González, & Caldichoury, 2007).

Era un movimiento estudiantil políticamente transversal, participativo y con una elevada capacidad de convocatoria (Falabella, 2008). Una de sus particularidades fue que logró escalar desde reivindicaciones específicas a un cuestionamiento global del sistema escolar, incluyendo demandas

vinculadas al proceso de municipalización, al estado de la educación pública y al sistema de financiamiento. Por primera vez, el sentido común neoliberal que había impregnado a los gobiernos democráticos de centroizquierda era cuestionado por los propios actores del sistema educacional (Cabalín, 2012). En cierta medida, el consenso educacional que vertebró la política educativa después de la dictadura se resquebrajó, debido a la incapacidad para responder a las exigencias de calidad, igualdad y menor segregación del sistema. Como forma de salir de la crisis de legitimidad, el gobierno decidió formar la Comisión Asesora de la Presidencia para la Calidad de la Educación, con el fin de estudiar la derogación de la ley educativa heredada de la dictadura y proponer mejoras al conjunto del sistema educativo.

A la comisión fueron convocados a participar representantes de los estudiantes secundarios y universitarios, de los profesores, del cuerpo académico, de Universidades, centros de investigación y thinktanks, de diferentes credos y de organizaciones gremiales de la educación privada, entre otros. El borrador del Informe (Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006a) reconoció el negativo efecto de las políticas de mercado, motivo por el cual fue duramente criticado por sectores de la Derecha y de la Concertación proclives a las políticas de mercado. Sin embargo, el Informe Final del trabajo de la Comisión Asesora no mantuvo su tono inicial, acercándose a posturas pro mercado, lo cual fue cuestionado por sectores estudiantiles, del profesorado y de otros actores sociales

(Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006b). Pese a ello, se mantuvo la sugerencia de reemplazar la ley educativa dejada por la dictadura.

En abril del 2007, la presidenta Bachelet envía al Parlamento el proyecto de Ley General de Educación. La derecha que había anunciado su oposición al proyecto, en especial a la propuesta de terminar con el lucro en los centros privados financiados con fondos públicos y eliminar la selección escolar en educación básica, al poco tiempo anunció su propio proyecto de ley de educación. La Iglesia y sectores liberales de la propia coalición gobernante también se sumaron al sector crítico con el proyecto de ley (Brunner & Peña, 2007). Es así como se llegó a una situación de entrampamiento, dada la minoría parlamentaria de la coalición de gobierno y a la necesidad de contar con una mayoría calificada en el Parlamento para lograr su aprobación por tratarse de una ley orgánica.

Tras casi dos años de tramitación, la nueva Ley General de Educación fue aprobada gracias a los votos de los parlamentarios de los partidos de derecha y de algunos representantes de los partidos de gobierno. También contó con la abierta oposición del movimiento estudiantil –al cual se habían unido los universitarios- y de un sector significativo de la intelectualidad en educación. Entre sus normas más relevantes, la nueva legislación permitió el afán de lucro en los proveedores educativos y la selección escolar desde 7º de Primaria. Como señala Garretón (2012, p. 145):

"Luego de largos debates parlamentarios,

el gobierno arrinconado por la derecha opositora, por las Iglesias y los agentes privados de educación, forzó a los partidos de la Concertación [coalición de centro-izquierda] a aprobar una ley en la que se cedía frente a la oposición en cuestiones emblemáticas, relativas al lucro en la educación, el papel de la educación pública y la estructura misma del sistema educacional”

Sin embargo, pese a su propósito, el intento de clausurar el debate educativo mediante un nuevo diseño institucional careció de eficacia. A partir del año 2011, las movilizaciones sociales se revitalizaron, pero esta vez su profundidad alcanzó los propios cimientos del sistema educacional de mercado (Mayol, 2014; Ruiz, 2013). Pese a esto, ese mismo año, se aprobó la Ley de Aseguramiento de la Calidad, arquitectura de accountability que vino a completar el diseño de cuasimercado educativo en Chile (Carrasco, 2013).

2. Enunciación y medios de comunicación

La enunciación constituye un nivel de análisis del funcionamiento discursivo que, de acuerdo con Verón (1987), implica una ‘modelización’ abstracta que permite el ‘anclaje’ de las operaciones discursivas a través de las cuales se construye, en el discurso, la ‘imagen’ del que habla”. Esta distinción supone, en primer lugar, que la construcción del sujeto que habla es una operación interna del discurso más que una descripción del sujeto empírico responsable de la enunciación. De ese modo, en cada acto enunciativo –entendiendo por este el acontecimiento singular de producción de un enunciado o

de una sucesión de enunciados- se construye el sujeto discursivo, pero también el destinatario del discurso.

Todo enunciado descansa en una estructura cruzada por la subjetividad, es decir, por un yo que se dirige a un tú (Benveniste, 1999); por ende, el lenguaje es siempre un acto transitivo, apunta al otro, configura su presencia en el propio acto de enunciar. De ese modo, cada enunciación conlleva la instauración de un lugar desde el cual se habla, de un centro de referencia alrededor del cual se organiza el discurso. Sin embargo, la enunciación sólo se puede reconstruir, aunque nunca en su totalidad, a través de las marcas, de los lugares de inscripción y las modalidades de existencia de “la subjetividad del lenguaje” (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

Por otra parte, el estudio de la enunciación no se agota en las marcas observables en el enunciado, sino que, a partir de ellas, se proyecta en el nivel implícito de la significación. Como indica Parret (1983), las marcas empíricas de la enunciación en el enunciado son solo una ínfima parte del iceberg enunciativo. De este modo, el estudio de la enunciación también debe integrar al análisis aquellas huellas implícitas que adquieren el rango de marca enunciativa gracias a la comprensión del contexto discursivo en que determinado enunciado ha sido realizado.

La imagen de sí que construye cada medio constituye una suerte de “identidad discursiva”, donde se espera que el lector se identifique (González, 2006). Esta posición abstracta es construida “por el acto de enunciación del sujeto comunicante” (Cha-

raudeau y Maingueneau, 2005: 218) y no responde necesariamente a las características empíricas de cada uno de ellos. Al ubicarse en un determinado lugar, ellos buscan legitimar su habla, instalando su discurso en un espacio que lo dote de mayor poder simbólico. Cada uno de los medios, a través de sus distintos dispositivos textuales –editoriales, noticias, crónicas, reportajes, publicidad, etcétera- construye simultáneamente una imagen de sí mismo, una imagen de quien se habla y también se establecen determinadas relaciones entre ambos (Gindin, 2009). En términos de sus características, esta imagen de sí mismo puede ser polifónica –esto es hablar con distintas voces- y puede ocupar diferentes posiciones al interior de un mismo texto. Este acto enunciativo posee un valor performativo que, en cierta medida, cualifica el propio discurso más allá de su valor propiamente semántico.

En ese sentido, el discurso periodístico moderno, y en particular el dispositivo editorial del mismo, busca anular las marcas enunciativas que evidencian quién, cómo y por qué determinado enunciado ha sido dicho. Pese a ello, como indican Lozano et al. (1999, p. 113), la presencia de la subjetividad se encuentra presente en múltiples tramas textuales: “desde los contenidos de que el texto habla –que provienen de un hacer semántico que dota de existencia a ciertos objetos, que serán también axiologizados y modalizados- hasta la organización temporal y espacial –que referencializa los acontecimientos- la elección de un nivel de inteligibilidad, o las estrategias discursivas puestas en marcha, emanan de y remiten al

enunciador textual”.

En este trabajo, usaremos las distinciones realizadas por Verón cuando caracteriza el discurso político, calificándolo como discurso adversativo. Para este autor, el acto de enunciación política supone la existencia de otros actos de enunciación, reales o posibles, opuestos al propio. Por ende, cualquier acto de enunciación política a la vez es una réplica y supone (o anticipa) una réplica (Verón, 1987). Adoptando una concepción extendida de la política (Mouffe, 2007), no solo restringida al campo de la escena política, la naturaleza discursiva de las editoriales de El Mercurio responde a un tipo de discurso político, por su naturaleza polémica, performativa y argumentada. Estas operan a partir de la construcción de una lógica de oposiciones binarias en los distintos tópicos.

De acuerdo con Verón (1987), en el discurso adversativo el sujeto enunciativo construye tres tipos de destinatario de su discurso: el prodestinatario, el paradestinatario y el contradestinatario. El primero de estos, corresponde al colectivo de identificación, destacando entre ellos el nosotros inclusivo, que adhieren a las mismas ideas, cuya identificación reposa en creencias compartidas y, por ende, con ellos el discurso establece una relación de refuerzo; el paradestinatario, está asociado con la figura del indeciso o, en este caso particular, con aquéllos que se desea influir, desplegándose un discurso persuasivo; por último, el contradestinatario corresponde a quienes se encuentran excluidos del colectivo de identificación y con el “otro discurso” (Garzón, 2009; Verón, 1987).

3. Metodología

Este artículo da cuenta de los destinatarios discursivos del periódico El Mercurio, principal medio del grupo periodístico más relevante del mercado de prensa en Chile (Monckeberg, 2009). En concreto, se analizaron 70 editoriales dedicadas al ámbito educativo, que fueron publicadas entre Septiembre del año 2006 hasta Diciembre del año 2008. De estas, 21 aparecieron el año 2006, 30 el año 2007 y 19 el año 2008. La mayor parte de ellas corresponden a debates sobre la calidad educativa, lucro, municipalización y la propia gestión de la reforma educativa iniciada el 2007.

Este artículo busca mostrar cómo la subjetividad del enunciador construido desde El Mercurio promueve un tipo de discurso pro mercado, visibilizando ciertas subjetividades y rechazando u opacando a otras. Esta construcción de la escena enunciativa (Maingueneau, 2004), ocurre al interior de un mercado de prensa fuertemente homogéneo en términos ideológicos (Sunkel & Geoffroy, 2001), lo que genera un efecto performativo que dota de mayor presencia y fuerza la narrativa que promueve el propio medio.

En este contexto, analizar el acto enunciativo, como se señaló anteriormente, es complejo dada la necesidad de identificar en los propios textos las huellas que identifican discursivamente el enunciador, y también a quien va destinada la enunciación. En el caso del discurso periodístico existen pocas marcas enunciativas explícitas. Considerando esto, la descripción de las operaciones enunciativas tendrá en cuenta tanto

las marcas o índices enunciativos explícitos, como es el caso de los pronombres personales y otros deícticos; pero también ciertas marcas semánticas, contextuales e interdiscursivas presentes en el discurso, como es el caso de subjetivemas, sustantivos axiológicos, verbos y adjetivos subjetivos, que pueden ayudar a reconstruir los lugares enunciativos desde los cuales los medios hablan. Con esta precaución en mente, se busca describir y analizar las operaciones enunciativas que existen tras dichos textos mediáticos, que les dotan de un halo de objetividad y, junto con ello, de mayor poder de representación en el espacio interpretativo en que dichos dispositivos discursivos pretenden operar (Reguillo, 2008).

En particular, las editoriales de prensa suelen compartir una doble cualidad: por un lado, expresan abiertamente una posición sobre un tema determinado, utilizando un estilo argumentativo, dado que su propósito es persuadir al lector acerca de la verdad del argumento presentado; y por otra, lo hacen desde una pretensión de objetividad que se lleva a cabo a través de borrar las marcas léxicas que identifican al sujeto autor de las editoriales (González, 2006). En otras palabras, quizás más acordes al léxico imperante en el propio campo mediático, sería la fuerza de los hechos la que se impondría.

4. Prodestinatarios del discurso: colectivos de identificación

En sus editoriales, El Mercurio no utiliza marcas lingüísticas en primera persona singular que denoten la presencia de un “yo” explícito que se dirija al público. Ello impli-

ca distanciamiento con lo dicho en el texto, lo que se expresa en que “su configuración lingüística tiende a eliminar las marcas de la presencia del enunciador, al menos las marcas formales, y tiende a reducir al mínimo las marcas explícitas tanto de la interacción con el lector, como de compromiso con el contenido del texto” (González, 2006). Pese a esta carencia de huellas explícitas, ello no impide que se distingan otros recursos discursivos –fundamentalmente a través del sentido del texto– que implícitamente indican desde dónde hablan los medios, en nombre y/o en representación de qué o de quiénes. En ciertas ocasiones, por ejemplo, se utiliza la primera persona plural, pero ello siempre está referido a un sujeto que trasciende al periódico. Hace referencia a un nosotros inclusivo con quien se presuponen creencias compartidas.

4.1. “Chile sabe hoy...” o la construcción excluyente del nosotros inclusivo

La mayor parte de las editoriales están escritas mediante una enunciación impersonal, utilizándose en su mayoría, enunciados en modalidad delocutiva, dejando que el contenido se imponga en tanto tal, permitiendo tomar distancia frente a lo narrado (González, 2006). Pese a esto, en distintos momentos emerge un sujeto enunciador que no es, por cierto, una identidad discursiva de los editorialistas o de los dueños del medio, sino que se presenta como representante de un “nosotros inclusivo”. Esta asociación aparece en gran parte de las editoriales analizadas, donde mediante diferentes pronombres personales, típicamente inclusivos, como es el caso del nosotros y

otras formas derivadas, la editorial busca generar un efecto de amplificación de su representatividad. Son frecuentes expresiones tales como: “nuestra democracia”, “nuestros niños y jóvenes”, “nuestro país”, “nuestros establecimientos”, “nuestra educación” y “nuestra vida en común”, por nombrar algunas expresiones que aparecen frecuentemente mencionadas en las editoriales que son parte del corpus de análisis.

En términos generales, las editoriales publicadas se construyen a partir de la identificación entre el periódico y los intereses del país, donde los medios se presentan a sí mismos como portavoces de la conciencia nacional. Esto se muestra en las siguientes citas, donde se evalúan los resultados del movimiento estudiantil y donde se critica la política de prohibir la selección de alumnos, sorteando los estudiantes mediante un sorteo²:

El fruto sano de ese movimiento fue que el país cobró conciencia de la necesidad dramática de mejorar dicha calidad. Chile sabe hoy que ésa es la prioridad absoluta en esta área, y que todo cuanto se haga ahora en ella debe subordinarse a esa prioridad. (“¿Y la calidad de la educación?”, 11/4/2007)

Una “lotería”, como se ha sugerido, no es el camino más apropiado y puede ser incompatible con la libertad de enseñanza, principio ampliamente compartido en el país. (“Selección en colegios y escuelas”, 21/3/2007)

² El uso de cursivas al interior de las citas son propias y no de las editoriales en cuestión.

Mediante su posicionamiento enunciativo en un nosotros inclusivo, buscan construir un espacio discursivo propio, donde quienes lo habitan poseen determinadas características que son afines a las que propio medio impulsa. Como veremos, la principal cualidad de este colectivo de identificación, un meta-colectivo singular de acuerdo con Verón (1987), es el hecho de compartir una visión de mundo, que implica, principalmente, la aceptación de valores como el orden, el consenso y la falta de identificación con grupos de interés. Esto implica aceptar la existencia de un sustrato común que agrupa a los ciudadanos. El Mercurio, en este caso, es recurrente en su presentación implícita como representante de este colectivo supuestamente apoyado en el consenso social. Con esta operación discursiva se validan dos cosas: primero, que ellos como medio de prensa están conectados y saben interpretar el consenso social de base, lo interpretan y le cuentan al país qué piensa y opina; y segundo, se afirma el supuesto de que tal consenso social existe y que, aún más, este es deseable. La operación simbiótica entre el nosotros inclusivo y el medio se presenta como absoluta, algo que habilitaría al editorialista para asumir la representación y defensa discursiva de lo que identifica son los intereses del país.

Continuando el análisis de la cita anterior, la referencia a que la búsqueda de la calidad “es la prioridad absoluta”, y que ello tiene un carácter “dramático”, algo que se mantendrá con diferente intensidad durante todo el periodo, sirve de soporte para la construcción de argumentaciones que des-acreditan políticas orientadas, por ejemplo,

a combatir el lucro, terminar con la municipalización o limitar la selección escolar. A través de sus editoriales, se sostiene, por un lado, que reformas estructurales a las bases de la educación de mercado no son relevantes para la obtención de una mayor calidad educativa, y de paso, que políticas de este tipo se apartan, aunque sea temporalmente, del consenso colectivo.

Sería lamentable para el país que un consenso tan largamente elaborado y que contempla instrumentos adecuados para mejorar la calidad de la educación no se concretara en una ley. Desgraciadamente, el Gobierno no ha podido disciplinar a los parlamentarios de su coalición para cumplir este acuerdo.
 (“¿Naufragará el acuerdo nacional?”, 5/06/2008)

Como se advierte, el país aparece simbólicamente como una unidad que “toma conciencia” de sus necesidades, y que, por tanto, posee “un interés” como colectivo, el cual es comprendido y representado por el editorialista. La identificación entre el medio de prensa y lo nacional supone, a su vez, que el diagnóstico y la jerarquización de las propuestas no surgen de la posición particular del medio sino que del interés colectivo que es reflejado en el discurso del diario. De hecho, en la propia página editorial se interpela implícitamente a las autoridades –algo que veremos con más extensión más adelante-, en nombre del país. En ocasiones, como se observa en la tercera cita, el enunciador y el colectivo de identificación son coenunciadores, implicando al destina-

tario que implícitamente corresponde al gobierno por medio de una pregunta.

Una mirada al Simce revela con claridad que existen establecimientos municipales y particulares subvencionados de buena calidad, y también de mala calidad. Por tanto, el interés del país se protegería mejor creando un marco institucional que estimule las buenas experiencias y desaliente aquellas que son deficientes, y que sea neutral a la naturaleza jurídica de los establecimientos educativos.
 (“¿Qué camino seguir en educación”, 5/10/2006)

Es algo que debe ciertamente corregirse: el país tiene derecho a saber si los profesores a los que encomienda sus niños poseen o no condiciones mínimas de idoneidad específica en las diversas asignaturas.
 (“Profesores: examen para ejercer”, 9/12/2006)

Nadie espera cambios instantáneos, pero en cuarto básico ya cumplimos una década sin ellos. ¿Cuánto más debemos esperar? Esta realidad contrasta con la de otros países, que en niveles educativos similares han logrado avances significativos en períodos más breves.
 (“Hora de cambios en educación”, 10/05/2007)

Presentarse como defensores del nosotros inclusivo también se expresa a través del significante de opinión pública, la que –al igual que país o nación- se conceptualiza a partir de suponerle unidad de propósitos

y de intereses. Gracias al uso de personificaciones, en las editoriales la opinión pública aparece constatando, desconociendo, apoyando y priorizando, siempre en concordancia con los preceptos doctrinarios o las ideas que el propio medio desea defender. De esta forma, el discurso particular que El Mercurio posee sobre lo educativo es universalizado mediante el uso del nosotros inclusivo.

Las manifestaciones son indicativas de un sentimiento colectivo o la exteriorización de un reclamo público preciso. Si ese reclamo no es nítido, esto es, si no se conocen bien el contorno, significado y alcances de la demanda, si se evidencian incoherencias o discrepancias entre los propios manifestantes, la opinión pública mal podrá hacerle cargo de todas y cada una de las corrientes y priorizará, razonablemente, la seguridad antes que el desorden, los trastornos y los riesgos ya observados.
 (“Autoridad más firme”, 27/09/2006)

Las editoriales trazan continuamente una línea que implica que determinados actores y propuestas quedan fuera del nosotros. Como se advierte en la cita anterior, el colectivo de identificación más relevante de las editoriales, que es el nosotros inclusivo –a través de sintagmas nominales como opinión pública, ciudadanía o país-, no incorpora a todos los ciudadanos. De hecho, en las editoriales determinados colectivos son presentados constantemente como exteriores discursivamente al nosotros inclusivo. Muchos de estos grupos sociales son objeto de dura crítica por parte del medio.

Como se observa en las siguientes citas:

Frente a esto, la opinión pública no puede sino desconcertarse y reservar su adhesión [a los movimientos estudiantiles] -a diferencia de lo que inicialmente ocurrió ante las protestas estudiantiles de junio-, pues es difícil que muchos estén, en bloque, a favor o en contra de todos los propósitos de la manifestación (“Autoridad más firme”, 27/09/2006)

El ambiente que todo esto ha ido creando resta consistencia a las posiciones estudiantiles, y en el grueso de la opinión pública se extiende la impresión de que en la base de los problemas que afectan a la enseñanza hay también una falla -complementaria a la mala calidad educacional-, que radica en el resquebrajamiento de la autoridad y la disciplina. Ausentes ambas, difícilmente en el país habrá una buena educación.

(“Disciplina y educación”, 20/10/2006)

En las editoriales de El Mercurio se sostiene, con cierta regularidad, que determinados grupos actúan motivados por intereses propios, que los vuelven objeto de sospecha y respecto de los cuales la sociedad o el público se debe defender. Esta oposición establecida entre la ciudadanía, la opinión pública y el país respecto de actores que ese encuentran en el polo opuesto al mercado educativo (Santa Cruz G. & Olmedo, 2012), se fue incrementando en la medida que el conflicto político para promulgar la nueva ley educativa se exten-

dió en el tiempo.

A diferencia del cuadro de hace dos años, el público no apoya las movilizaciones, porque sabe que hay un acuerdo nacional sobre los cambios que se requieren en esta área, que recoge el largo trabajo de especialistas en educación y otros actores sociales. Por eso, tales protestas aparecen hoy como un factor que contribuye a debilitar aún más la educación pública, ya que los padres prefieren que sus hijos no pierdan clases, y los futuros universitarios no desean perder tiempo en universidades que paran frecuentemente.

(“El problema no es el termómetro”, 27/12/2008)

La referencia a lo colectivo como sujeto de enunciación es recurrente, aun cuando sólo en ocasiones esto se haga explícito. Ellos pretenden representar y empatizar con lo que denominan la ciudadanía o el conjunto de la sociedad. Sin embargo, en el proceso de construcción discursiva de aquel sujeto colectivo, se le adscriben motivaciones y aspiraciones relativamente homogéneas, donde los discursos particulares de ciertos actores no parecen tener cabida. Esta identificación con el sujeto “país” es manifestación de una operación hegemónica –en el tenor de lo trabajado por Laclau y Moufée (1987)-, donde el discurso particular del propio medio se viste con los ropajes de la universalidad³. Este nosotros inclusivo, del

3 Sobre este punto, Laclau, (2003, p. 209) afirma: “La condición para que los objetivos de un grupo particular se presenten como aquellos del conjunto de la comunidad es que haya otro sector que sea percibido como crimen general (...) Existe, sin embargo, otra dimensión de poder: la capacidad de un grupo de asumir ese rol presupone que está en mejor posición que otros grupos para asumir ese rol, de modo que

cual los medios se ubican como voceros y defensores, procede mediante un sistemático ejercicio de construir y delimitar una frontera radical entre el nosotros y el ellos, que son presentados como antagonistas a los intereses y normas colectivas. Este límite se establece, a nivel de los contenidos, a partir de la adhesión y confianza en el lugar subsidiario del Estado, de la competencia y de los mecanismos de mercado como mejor organizador del campo educativo.

4.2. En el nombre de los padres...

Un lugar secundario dentro del sujeto enunciador corresponde a la representación y/o defensa de los intereses de ciertos grupos específicos. Entre ellos destaca la identificación y representación de la voz de las familias. Esto aparente contradicción, posicionarse desde el colectivo país y hablar desde y por las familias, deja de serlo si pensamos que estos grupos corresponden a aquellos que los medios consideran amenazados y con menor capacidad de voz dentro del nosotros inclusivo que ellos construyen. Este tipo de argumentación constituye un tópico dentro de la literatura clásica de los defensores del cuasimercado (Chubb & Moe, 1988).

En términos concretos, la posición discursiva de los padres y apoderados de los estudiantes es utilizada con relativa regularidad por los medios. En el contexto del debate educativo desarrollado desde el año 2006,

el poder está distribuido en forma desigual entre diferentes organismos y sectores sociales. Estas dos dimensiones del poder –desigualdad y exclusión– presuponen una dependencia de la universalidad respecto de la particularidad: no hay universalidad que opere como universalidad pura, sólo existe la universalización relativa que se crea mediante la expansión de la cadena de equivalencias alrededor de un núcleo particularístico central. La noción de Gramsci de “guerra de posición” expresa exactamente eso”.

ubicarse desde la mirada y la voz de los padres les resulta funcional para cuestionar las medidas políticas anunciadas y para identificar aquellos elementos del discurso “estatista”, que los medios en cuestión consideran una amenaza para los valores centrales del actual modelo educativo.

La forma en la cual la visión de los padres es representada y amplificada en El Mercurio es variada, Un primer mecanismo lo constituye el uso de la estrategia del discurso referido, donde los medios dicen representar la voz y la experiencia de las familias. Como se observa en la siguiente cita, la editorial le adscriben intereses, demandas, racionalidades y objetivos al conjunto de los padres, en relación con la educación en general, y con la escolarización de sus hijos en particular.

En este contexto, el crecimiento de la matrícula de los establecimientos particulares subvencionados, más que responder a una competencia desatada por estudiantes -como se afirma-, obedece al peso que el marco regulatorio impone a los liceos municipales. En éstos, según los padres, hay falta de preocupación por la calidad académica y la disciplina. Estudios recientes avalan esta percepción: por ejemplo, un estudiante que se cambia de un establecimiento municipal a uno particular subvencionado eleva su rendimiento en el Simce en una magnitud del orden de 15 a 20 por ciento de una desviación estándar.

(“¿Mucho mercado en educación?”, 11/10/2006)

En esta cita se mezclan dos posiciones

enunciativas que autorizarían al periódico a cuestionar la calidad de los establecimientos públicos. La primera corresponde a un discurso referido, donde se le atribuye una determinada opinión a la categoría general de “los padres”. Así se procede mediante una generalización y se apela al sentido común para apoyar la percepción de poca preocupación por la calidad y la disciplina en la educación pública. En ese sentido, la opinión de los padres actúa como supuesto que no precisa de justificación, pues de acuerdo a la propia editorial los estudios mencionados “avalarían” la mala calidad de las escuelas públicas y no la existencia de tal percepción. Respecto de los problemas de disciplina en las escuelas públicas, la editorial no provee pruebas que acrediten su veracidad más allá del simple acto de enunciarla. En términos interdiscursivos, esto se vincula con la existencia de un imaginario social en torno a los establecimientos públicos y privados, el que sirve de sostén para el discurso global de El Mercurio sobre el decaimiento de la educación pública.

Por otra parte, la evidencia empírica aportada por estudios no individualizados en la misma editorial –el topoi del número, según Wodak (2003)– se articula con el discurso referido de los padres, construyendo una representación negativa de la red pública. En esta representación las familias aportarían la percepción y experiencia cotidiana, y las investigaciones el conocimiento sistematizado y científico.

La segunda modalidad que podemos identificar corresponde a la defensa activa de los derechos de los padres. Esta posición es utilizada con frecuencia para cuestionar

propuestas políticas que, de acuerdo con El Mercurio, atentan contra la naturaleza subsidiaria del Estado y el rol preferente que le cabe a las familias. Esta posición es consistente con la narrativa general promercado que trasunta el discurso global sobre el campo educativo (Santa Cruz G. & Olmedo, 2012). Por lo mismo, desde la posición enunciativa por de los padres se critica el sistema de financiamiento, el vínculo del Estado con las instituciones públicas y la libertad de elección.

La consolidación de un sistema de subvención escolar es otra tarea que ha quedado pendiente. En la actualidad se trata de un precario apoyo económico que depende del presupuesto anual, pero debería reconocerse como un derecho de las familias chilenas, con fórmulas de cálculo objetivas y conocidas por todos.

(“Tareas pendientes en educación”, 15/11/2007)

En las editoriales analizadas, se hacen referencias explícitas a amenazas a la libertad de enseñanza y a la necesidad de asegurar la libertad de elección por parte de las familias. En ese sentido, los contextos discursivos en que se representa el habla de los padres –a la que implícitamente se le supone una voz disminuida en el ámbito educativo– no se encuentran relacionados con el fortalecimiento de la participación de los padres en la escuela, sino con el deseo manifiesto de robustecer la lógica de mercado de la elección y la salida de las familias.

Este camino parece más apropiado que el plasmado mayoritariamente en

el Informe, porque no es discriminatorio y porque asegura que las familias pueden elegir libremente el establecimiento al que enviarán a sus hijos, característica que no sólo es de suyo positiva, sino que puede convertirse en una fuerza determinante para elevar la calidad de la educación. (“¿Qué camino seguir en educación?”, 5/10/2006)

En suma, los medios buscan representar los intereses y defender los derechos de los padres y las familias a partir de adscribirles a éstos una identidad homogénea, no problematizando, por ejemplo, los diferentes contextos sociales y culturales de los distintos grupos de padres.

5. Paradestinatarios del discurso de los medios

La construcción de destinatario discursivo es parte fundamental de la imagen de sí que pone en escena cada medio de prensa. Como se indicó, un destinatario posible corresponde a los adherentes y colectivos de identificación del sujeto enunciativo –pro-destinatarios–, y otros corresponden a quienes se desea persuadir –paradestinatario, según Verón (1987)–. La orientación hacia la elite de El Mercurio y su pretensión de ser un actor en la política nacional, condiciona que el principal destinatario discursivo en sus editoriales sea el gobierno y quienes se encuentren en posiciones de poder en sus respectivos campos. En segundo término, también se dirigen a un sujeto ciudadano, en la medida que le demandan ejercer un determinado rol o papel.

5.1. Hablándole al Gobierno y la elite

Cabe indicar la estrategia global de este periódico es entablar una relación de diálogo y evaluación permanente con las políticas, educativas en este caso, y las élites (González, 2006). En el conjunto de editoriales revisados, las referencias al Gobierno como destinatario son frecuentes, aunque la mayor parte de ellas, no son explícitas. La interpelación directa o el uso de marcas formales que indiquen la presencia de una segunda persona son recursos que no se encuentran en las editoriales. Considerando esto, las referencias al gobierno como destinatario del discurso aparecen de forma implícita, encubierta, y se pueden significar contextualmente. De manera indicial se han identificado en las editoriales tres modos principales mediante los cuales el sujeto enunciativo se relaciona con el paradestinatario con la entidad gubernamental. Estos son las constataciones, las advertencias y las prescripciones.

Con cierta frecuencia, las editoriales realizan constataciones al gobierno, explicitando un juicio a su labor. Estos enunciados integran, en un mismo texto, una mirada sobre el pasado y también sobre el presente. Con relativa frecuencia en el periodo, estos juicios fueron negativos, lo que era legitimado por el efecto que, desde la óptica del medio, tendrían sobre los ciudadanos y el país (colectivo de identificación principal del medio). También, como se expresa en la siguiente cita, por el cuestionamiento al sustento técnico de determinadas políticas, medidas o propuestas:

No obstante lo anterior, el texto gu-

bernamental de una nueva LOCE desechó esta interesante propuesta, y mantiene los ciclos en su duración actual. Es lamentable que no se la haya acogido, por cuanto ella podría, efectivamente, producir un mejoramiento de la calidad de la educación en una etapa clave del desarrollo de los jóvenes. (...) desde el Gobierno se impulsan diversas iniciativas escasamente articuladas y, a veces, contradictorias. ("Cambios en ciclo de enseñanza", 15/4/2007)

Un segundo modo corresponde a las advertencias que desde las editoriales se le realizan al gobierno, respecto de lo que podría ocurrir si éste toma (o no) determinada medida. En estos casos, el enunciador (la editorial) constata y luego advierte de las consecuencias que cree se producirán. Esto se observa, con particular énfasis, al analizar las críticas al gobierno que aparecen en distintos momentos de la tramitación del proyecto de Ley General de Educación, el que inicialmente contemplaba la prohibición de lucrar en educación. En las siguientes citas, la forma nominal de "la calidad" funciona como un operador de interpretación (Verón, 1987); es decir, como una expresión con un alto poder explicativo, que es relativamente autónomo respecto de los contextos discursivos y posee un efecto inmediato de inteligibilidad en quienes son sus colectivos de identificación. De hecho, durante todo el periodo analizado, la referencia al daño a la calidad, o a la no mejora de esta, son la base de todas las críticas hechas desde las editoriales a las propuestas de reforma, en particular de aquellas que buscaban des-

montar o mitigar el peso de las lógicas de mercado en educación.

Por inexplicable error de diagnóstico político o técnico, el referido proyecto de nueva LOCE no tiene ninguna relación directa con el mejoramiento de la calidad. Peor aún, de prosperar él, introduciría elementos contrarios a ese objetivo. ("¿Y la calidad de la educación?", 11/4/2007)

Si el apoyo fiscal para la educación se hubiera separado del lucro, se transformaría en algo que no valora mayormente la calidad y el buen uso de los recursos, aceptando una "mala" educación estatal: el dinero fiscal sólo sería para colegios mediocres y no para una mayor calidad. ("Lucro en educación", 19/11/2007)

Un tercer modo de relación surge a partir de las permanentes prescripciones que el editorialista realiza en sus escritos. Mediante distintos tipos de alusiones e interpelaciones se le plantea implícita o explícitamente al destinatario gubernamental un camino o una norma a cumplir. Se advierte un uso recurrente del modo imperativo, que indica un deber ser que el gobierno no siempre parece responder tal como esperan las páginas editoriales de los medios. Expresiones de este tipo son: "ese es el camino que debe seguirse", muchas de las políticas "deben ser desechadas", los cambios "deben hacerse con pragmatismo, no con saltos maximalistas", la "comisión debe fijar", resultados que la "la autoridad debería difundir íntegra y ampliamente" o el "gobierno debería evi-

tar". Las siguientes citas muestran esto de forma más extensa:

Los recursos irán al establecimiento, rompiendo el principio actual de que el financiamiento es por estudiante. Así, si un alumno se va a otra escuela, perderá ese financiamiento. Este diseño parece consagrar la desintegración social y promover una educación en establecimientos estancos. Es difícil imaginar que tal sea el propósito de esta medida, pero los incentivos apuntan en esa dirección, haciendo urgente su reconsideración. ("Nuevos recursos en educación", 23/05/2007)

Por lo tanto, es fundamental hacer todos los esfuerzos para recuperar las confianzas y volver al espíritu original del acuerdo. Para ello, un camino claramente posible es que se mantenga la suma urgencia del proyecto, que se apruebe la idea de legislar, y que aquellas indicaciones que no forman parte del acuerdo sean rechazadas. Si así sucede, el proyecto pasaría al Senado con el texto original acordado. ("Naufregará el acuerdo educacional", 06/05/2008)

Junto con lo anterior, también se encontraron enunciados que al dirigirse al destinatario de gobierno y de la clase política lo hacen a partir del imperativo que supone un principio universal. Esta prescripción de orden normativo y no consecuencial, busca instalar un cierto imaginario sobre qué debe ser un gobierno. Es una prescripción que se autopresenta como de aplicabilidad universal.

En todo caso, la tarea de los gobiernos y del mundo político es, por definición, velar por los intereses de toda la nación, antes que de los de grupos particulares. Por tanto, corresponde evaluar con cuidado qué demandas son legítimas y cuáles son inaceptables. Estas últimas no son pocas ("Movilizaciones y ciudadanía", 12/10/2006)

5.2. El destinatario ciudadano

Un segundo destinatario es la opinión pública o la ciudadanía, a quien se le interpela demandándole que asuma un papel activo. Como se observa en las siguientes citas, el enunciador invita a la ciudadanía a estar atenta a la labor del gobierno, ejerciendo una labor de fiscalización. Se señala que "no cabe olvidar", que "se debe exigir cuidado" y que no se le puede permitir al gobierno ineficiencias en sus políticas de mejoramiento a la educación.

Es preciso que el país supere de una vez este debate y se concentre en otros que sí son fundamentales para una educación de calidad. ("Debate en educación, ¿confundido?", 3/06/2008)

En ocasiones, al interpelar a la ciudadanía el enunciador —en este caso, el medio—, se reconoce como parte del colectivo que es interpelado. Suelen ser invitaciones a actuar, en las cuales, el propio medio se reconoce comprometido.

La prohibición de seleccionar estudiantes en la educación básica afecta gravemente a los liceos de excelencia,

que han probado ser una vía eficaz para igualar oportunidades de niños y jóvenes sin recursos para acceder a colegios privados. Es un castigo inexplicable a los esfuerzos diarios de miles de estudiantes y de sus familias para acceder a una educación mejor, y una señal de que, como sociedad, no valoramos su dedicación y, más aún, de que ella no tendría mérito. Se incurre aquí en una equivocación de proporciones.

“¿Y la calidad de la educación?”,
11/4/2007)

En términos generales, la ciudadanía es un destinatario a ser persuadido, se desea que estos asuman un rol activo en la defensa de principios que El Mercurio reconoce como compartidos. En este tipo de enunciados, al igual que cuando se asume su representación como vimos en el punto anterior, se presume que la ciudadanía posee unidad de propósitos. En este tipo de situaciones, la ciudadanía es convocada por los medios a evaluar la labor del gobierno.

6. Los Otros...

El contradestinataro corresponde a quien se encuentra excluido del colectivo de identificación del enunciador, pues el lazo que los une es la inversión de la creencia; es decir, lo que “es verdadero para el enunciador es falso para el contradestinataro e inversamente” (Verón, 1987, p. 17). En el caso de El Mercurio, la construcción del acto enunciativo en sus editoriales se produce, de preferencia, mediante un doble mecanismo de definición/interpelación del adversario político: contradestinataro encubierto e

indirecto. Por su parte, el contradestinataro directo, que corresponde a una estrategia de interpelación en segunda persona con un mayor grado de explicitación (Montero, 2009), no posee una presencia significativa en el corpus estudiado. Dada la naturaleza polémica de las editoriales, las otras modalidades de destinatario negativo son recurrentes y sirven de soporte para poder polarizar el campo discursivo entre nosotros/ellos. Cabe recordar que ambos tipos de destinatarios “no entran en el circuito comunicativo, no se les da voz, ni derecho a réplica pues, en la superficie del enunciado, no se les está hablando: nunca hay interpelación en segunda persona ni inclusión en el colectivo de identificación” (García Negroni & Zoppi Fontana, 1992, p. 36). Es decir, su presencia en el acto enunciativo, no amplía la polifonía discursiva del espacio editorial, ni tampoco significa ofrecerles posibilidad de respuesta.

6.1. Contradestinataro encubierto

Esta modalidad de contradestinataro se caracteriza por su participación en el acto enunciativo, en este caso en el texto editorial, pero lo hace constituyéndose como tercero discursivo, no identificándose con claridad el contorno y los componentes de quienes conforman los destinatarios. La forma lingüística más frecuente de referirse a ellos es mediante la tercera persona plural o singular. Las expresiones más usadas son: “algunos sectores sostienen”, “quienes defienden esta postura”, “algunas de las voces”, “quienes tienen puntos de vista” o “grupo particular de actores sociales”. Quienes son mencionados como portadores de discursos opuestos no son definidos ni

individualizados, sino que son descritos de forma vaga o se les presenta como entidades o colectivos –gremios, bloque social, detractores, estudiantes, etc.-. Junto con eso, los contradestinatarios son presentados como radicalmente ajenos o adversarios al nosotros incluso:

Además, para lograr algunos de los objetivos que se le fijan a la educación hay sectores que no trepidan en lesionar valores centrales para nuestra vida en común.

(“Debate en educación,
¿Confundido?”, 3/6/2008)

...algunos consejeros, aparentemente vinculados al bloque social, habrían manifestado su rechazo al cierre de establecimientos públicos -sembrando dudas respecto de su compromiso con una educación de calidad--.

(“¿Qué dice el Informe sobre
Educación?”, 8/12/2006)

Una característica de esta modalidad de contradestinataro es la permanente presencia de marcas de desautorización o descalificación, que apuntan a cuestionar a los adversarios (Montero, 2009). Esto procede tanto por el tipo de asociaciones que se realiza de los sujetos como por el despliegue de argumentaciones ad hominem. De los “gremios”, entidad discursiva que por extensión representa a los trabajadores, se señala que son vehementes para plantear demandas y que lo hacen con inusitada fuerza. En el caso de los profesores y de su organización gremial, en las editoriales se apunta a que carecen de legitimidad entre la opinión pública, no se comprometen con

su trabajo, son refractarios al cambio y despliegan defensas corporativas. La siguiente cita lo expresa:

Si los profesores quieren verdaderamente lograr que se recupere la educación pública, deben superar la lógica del Estatuto Docente y reemplazarla por un compromiso con el desempeño de los estudiantes que asisten a esos establecimientos. Una visión que se proyecte más allá de la coyuntura y deje de lado otros intereses debería mostrarles a los profesores la conveniencia de que ellos mismos encabecen los cambios que requiere el Estatuto Docente. El Colegio de Profesores ganaría así credibilidad ante la opinión pública: algunos antecedentes indican que ésta ha perdido confianza en ese gremio (que, además, no tiene la fuerza de antaño). (...) si se insiste en una defensa corporativa cerrada, el descenso en la matrícula no se detendrá, aunque se cambie la forma en que está organizada la educación pública. (“Educación pública: defensa equivocada”, 29/11/2007)

El modo en el cual los medios se enfrentan a determinados actores –en este caso, los profesores- implica transformar su palabra en ilegítima, a partir de adscribirle una postura interesada en aras de mejorar su posición de poder dentro del sistema educativo y, por ende, que no encuadraría bien con la búsqueda de mejorar la calidad de la enseñanza. Se busca establecer una distancia irreconciliable entre los docentes –especialmente aquellos que están organizados- y el nosotros incluso y las familias, cuya voz el

medio busca representar.

En la mayoría de los casos, las declaraciones que formulan [los profesores] al respecto son simples eslóganes, con escaso o nulo contenido. Ello sucede porque esos grupos están atravesados por intereses particulares más que por el interés público -un hecho que a menudo se olvida-. Así, sus planteamientos casi siempre se limitan, en último término, a desconocer la libertad de las familias para elegir entre distintas opciones educacionales, o a exigir más recursos sin una clara contrapartida de deberes. (“Paro de profesores y desafío educacional”, 17/6/2008)

En relación con los estudiantes, El Mercurio despliega un conjunto de argumentos basados que tienen por objeto desacreditar su discurso a través de cuestionar sus cualidades personales o intencionalidades. Se menciona, entre otras cosas, que carecen de madurez, que les “falta experiencia” y “preparación”. Por este motivo, fueron un “escasísimo aporte a las deliberaciones de la Comisión”, no “pueden hacer contribuciones”, pues no “dominan instrumentos analíticos”. Si bien, se valora de los estudiantes ser espontáneos y francos, también se les critica por “protagonizar lamentables incidentes”, incluso, en una editorial se les acusó de querer “crear un clima anárquico y revolucionario”. Otra línea argumental es señalar, como aparece en las siguientes citas, que sus intereses no son genuinos sino externos, y que estos grupos no forman parte de, ni representan a, la ciudadanía.

...los jóvenes escolares amenazaron

a menudo con retirarse del consejo, pero no lo hicieron. Asimismo, amenazaron con nuevos paros, que sólo tuvieron éxito parcial, y llevaron a cabo numerosas tomas de establecimientos educacionales. Por cierto, ninguna de estas actitudes prestigia su postura y, más bien, ello ha alentado las sospechas de que los jóvenes estudiantes obedecen instrucciones ajenas a ellos mismos.

(“Retiros de la comisión de educación”, 7/12/2006)

Dicho acuerdo [para aprobar la nueva Ley General de Educación] tiene efectivamente detractores, y los hemos visto en las calles en los últimos días, esbozando planteamientos vagos, atacando aspectos menores, alzando objeciones que no se pueden desprender del proyecto de ley en trámite, o pidiendo incorporar en ella elementos ajenos a su carácter de marco general. Pero son grupos tumultuosos, que no representan el verdadero sentir de la ciudadanía.

(“¿Naufragará el acuerdo educacional”, 5/6/2008)

Las críticas a los grupos y organizaciones sociales –asociándolos con el calificativo negativo de grupo de presión y de hacer una defensa corporativa de sus intereses- no se aplican a otros sectores sociales (Santa Cruz, 2008). Entre los grupos “con intereses corporativos”, se identifica a los profesores y la organización gremial que los agrupa, las organizaciones de estudiantes, el “bloque social” y todos aquellos que son críticos a la implementación

de políticas de mercado.

Cabe esperar que las influencias de quienes tienen puntos de vista marcados por sus propios intereses no hayan oscurecido el propósito de mejorar la calidad y la equidad de nuestra educación.

(“Retiros de la comisión de educación”, 7/12/2006)

En estas circunstancias, el Gobierno dejó esos espacios a un grupo particular de actores sociales con fuertes intereses corporativos, que pueden estar muy alejados de los intereses ciudadanos. Una vez que se abren tales espacios, esos grupos se amparan en la legitimidad que les otorga el discurso presidencial y, por supuesto, no resulta fácil para el Gobierno desentenderse de sus demandas sin crear la impresión de que está incumpliendo sus objetivos.

(“Movilizaciones y ciudadanía”, 12/10/2006)

En suma, se busca obturar el espacio de deliberación pública, interpelando a las elites y el Gobierno, como se observa en las anteriores citas, con el fin implícito que se disminuya la esfera de influencia de todos aquellos grupos y actores que son identificados como opositores al discurso del propio periódico. Por lo mismo, se insiste en la distancia entre estos colectivos y los intereses de la ciudadanía y de las familias. Así como la forma nominal de “la calidad”, buscaba restringir el espacio público a discursos favorables al mercado educativo, la sospecha sobre lo que denominan “grupos de interés” es parte de la estrategia discursiva

siva para limitar el acceso a determinados colectivos opuestos a las políticas de mercado en educación.

6.2. Contradestinatario indirecto

Este tipo de destinatario se caracteriza por no estar asociado con ningún referente explícito, correspondiendo a una estrategia del locutor que “evoca, pone en escena y ‘simula’ voces y discursos que atribuye a sus adversarios políticos, a los cuales refuta o descalifica sin siquiera mencionar” (Montero, 2009, p. 335). Dado que este tipo de destinatario no se materializa textualmente mediante huellas explícitas, su presencia debe ser rastreada en indicios polifónicos que están inscritos en la superficie textual (Ducrot, 1984), en muchas ocasiones en forma de negación polémica o subyacente en alguna afirmación.

En las editoriales de El Mercurio se encuentran numerosas referencias a discursos externos, respuestas a otras voces, la mayor parte de las cuales corresponden a adversarios. Su naturaleza polémica, en suma política, supone la presencia, aun en forma de indicios, de diferentes actores y propuestas en el campo educativo. En este discurso polifónico la presencia del Otro se encuentra simulada por el propio medio, nunca es usada la cita textual, ni menos se le identifica.

Durante el periodo, las editoriales fueron adquiriendo un tono marcadamente defensivo, refutando o negando núcleos de sentido fundamentales del discurso oposicional al sistema educativo de mercado. En torno a estos, las editoriales responden y cuestionan a quienes las emiten. De forma indi-

recta, el habla de estos actores a quienes las editoriales refutan aparece mediada por el propio enunciador. Simulando un diálogo, este las escenifica y trae a la presencia a través de la negación de dichas palabras.

En las referencias indirectas aparecen aserciones y propuestas que pueden ser agrupadas en torno a dos ámbitos centrales del debate: i) la defensa del mercado en educación; y, ii) el cuestionamiento a la educación pública. En relación con lo primero, las editoriales señalan que, pese a la evidencia en su contra, los mecanismos de mercado han tenido una presencia acotada y restringida en el sistema educativo en Chile (Santa Cruz G. & Olmedo, 2012), y que la competencia, la información y la libertad de elección son instrumentos que promueven la mejora. Tal como aparece en las siguientes citas:

Además, no todos los establecimientos tienen incentivos para “competir” por los estudiantes. La mitad de la matrícula escolar asiste a liceos municipales que carecen de autonomía para definir sus equipos docentes y de gestión, y la merma de estudiantes no se traduce en pérdidas de ingresos, como sí sucede en los colegios particulares subvencionados. Siendo así, las posibilidades y estímulos para intentar proveer una educación de calidad no están presentes en estos establecimientos. La idea de un sistema escolar que descansa en mecanismos de mercado para elevar los aprendizajes de nuestros estudiantes hace agua por distintos lados.
 (“Mucho mercado en educación”, 11/10/2006)

Durante el periodo que media entre el 2006 y el 2008 aún se encuentra en disputa el carácter de la crisis educativa, algo que se resolverá a partir del año 2011. Como lo expresaban las citas anteriores, los contradestinatarios indirectos son quienes identifican al mercado educativo como el problema de la educación chilena y quienes proponen, por ende, la adopción de un profundo programa de reformas estructurales. A través de una defensa teórica de las bondades de la competencia y de los incentivos, las diferentes propuestas tendientes a transformar el sistema educativo en un bien público son rechazadas en sucesivas e innumerables editoriales durante los dos años estudiados.

Junto con lo anterior, también se cuestionan los discursos, y a quienes los enuncian, que buscan defender la educación pública. En particular, se critica la idea que el Estado debe dar un trato preferente a la educación estatal. Un elemento relevante es la disputa por el poder de representación entre posiciones discursivas en pugna, mediante la definición del diagnóstico y el problema de la educación pública.

Es cierto que el Estatuto Docente impone costos adicionales a los establecimientos municipales, pero ello es causado por negociaciones centralizadas, que son incongruentes con el sistema educacional del país. Más que premiar un arreglo institucional inconveniente mediante un trato diferenciado, corresponde descentralizar las negociaciones con los profesores.
 (“Debate en educación”, 25/4/2007)

En ese sentido, los antagonistas discursivos de El Mercurio son aquellos que defenderían una visión idealizada de la educación pública y que no reconocerían que las carencias en autonomía y en incentivos a la competencia habrían lastrado a las escuelas públicas. Por lo mismo, sobre las propuestas de fortalecimiento de la educación que se empiezan a realizar a partir del 2007, las editoriales de El Mercurio asumen una posición beligerante, evocando a quienes las realizan pero sin mencionarlos explícitamente.

Tratar de modo diferenciado -por ejemplo, a través del financiamiento- a las dos modalidades subvencionadas es introducir una inaceptable discriminación entre nuestros niños y jóvenes.
 (“Debate en educación”, 25/4/2007)

7. Conclusión

Comprender las características básicas del sujeto enunciador y de los distintos tipos de destinatario de los medios de prensa es fundamental para el análisis de las estrategias discursivas de los medios, de su discurso educativo y del modo en que este último se relaciona con otras identidades e interactúa en procesos sociales más globales. Cada texto se posiciona de un determinado modo y, a su vez, construye discursivamente el grupo o sujeto al cual se dirige. Es un proceso inscrito en el acto de significación, y por lo mismo, el análisis de los discursos públicos sobre educación no debiese ignorar esta dimensión.

Las editoriales construyen un enunciador múltiple, que al tiempo que dice represen-

tar al nosotros inclusivo conformado por la opinión pública y el país, también asume la representación de los intereses de los apoderados. Es decir, de aquéllos que, desde la óptica del periódico, no poseen voz y estarían desplazados del debate público por los intereses de determinados grupos corporativos y políticos con mayor capacidad de presión y negociación. Entre estos últimos se menciona, generalmente, a los docentes y su entidad gremial nacional (Colegio de Profesores); los estudiantes y sus diferentes organizaciones; a ciertos grupos políticos de izquierda extra-parlamentaria; y, por último, a los sostenedores municipales. Estos colectivos son los contradestinatarios del discurso de El Mercurio, y que corresponden a quienes asumen como propio un discurso contra el mercado educativo. Esta interpelación se produce de forma encubierta e indirecta, buscando desacreditar sujetos, discursos y narrativas, expulsándolas discursivamente del terreno de deliberación en torno al sistema de educación en Chile. Finalmente, los destinatarios a los que se aplica la persuasión corresponde, en primer término, al gobierno, y luego, a la ciudadanía.

Finalmente, cabe señalar que en las editoriales de El Mercurio existe una sistemática práctica de dicotomizar el espacio discursivo utilizado por los participantes del debate educativo. Ello se expresa en oposiciones binarias que hemos mencionado a lo largo de este capítulo: universalismo/particularismo; ciencia/ideología; interés general/intereses corporativos. Ellas subyacen a los diferentes posicionamientos enunciativos que los medios adoptan, y definen también

el destinatario al cual se dirigen (y el modo en que lo hacen). En este espacio discursivo polarizado, El Mercurio se presenta como vocero o representante del interés general –y busca establecer interlocución directa con la opinión pública-, sostiene analizar la realidad educativa con objetivi-

dad, neutralidad y rigurosidad técnica; y, por último, defienden la libertad de elección de las familias. Sin embargo, algunos de los mecanismos sobre lo que se basa son la generalización, la naturalización y la práctica de no reconocer el componente fuertemente normativo de su propio discurso.

Referencias Bibliográficas

Anderson, G. L. (2007). Media's Impact on Educational Policies and Practices: Political Spectacle and Social Control. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 102-120.

Atria, F. (2012). *La mala educación*. Santiago: Catalonia.

Bellei, C. (2003). Veinte años de políticas en educación media en Chile: 1980-2000. En L. Cariola, C. Bellei & I. Núñez (Eds.), *Veinte años de políticas de educación media en Chile*: IPE-UNESCO.

Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI Editores.

Blackmore, J. & Thorpe, S. (2003). Media/ting change: the print media's role in mediating education policy in a period of radical reform in Victoria, Australia. *Journal Education Policy*, 18(6), 577-595.

Brunner, J. J. & Peña, C. (Eds.). (2007). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Cabalín, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures*, 10(2), 219-228.

Cabalín, C. (2013). Framing y Políticas Educativas: los medios como actores políticos en educación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 635-647.

Cabalín, C. (2014). The conservative response to the 2011 Chilean student movement: Neoliberal education and media. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(5), 1-14.

Carbonell, J. & Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.

Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*(15), 4-10.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.

Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006a). Borrador de Informe Final. Santiago.

Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006b). Informe Final. Santiago.

Cornejo, R., González, J., & Caldichoury, J. P. (2007). Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno. Recuperado de: http://www.opecch.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/07Chile_Particip.pdf

Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX*. Santiago: Universitaria.

Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1988). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *The American Political Science Review*, 82(4), 1065-1087.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

Egaña, L., Assaél, J., Magendzo, A., Santa Cruz G., E. & Varas, R. (2003). *Reforma educativa y Objetivos Fundamentales Transversales*. Santiago: PIIE.

Falabella, A. (2008). "Democracia a la chilena": Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Docencia*, 36, 5-17.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.

Fundación SOL. (2011). El desalojo de la educación pública. Ideas para el buen vivir, 1. Recuperado de: <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/12/Ideas-1-Institucionalidad-y-Desarrollo.pdf>

García Negroni, M. M. & Zoppi Fontana, M. (1992). *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*. Buenos Aires: Hachette.

Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*. Santiago: Arcis - Clacso.

Garzón, M. (2009). La construcción imaginaria de los límites políticos a través de las personas gramaticales y los enunciados polifónicos: El caso del discurso de Nestor Kirschner. *Anclajes*, XIII, 91-112.

Gindin, I. (2009). *Avances de tesina: La construcción de los destinatarios en el discurso de*

Néstor Kichner. Paper presentado en XIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, San Luis, Argentina.

González, C. (2006). Los sujetos participantes en los editoriales de la prensa escrita chilena. *Signos*, 39(61), 181-203.

Hsieh, C.-T. & Urquiola, M. (2003). When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's Nationwide school voucher program. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Inzunza, J. (2009). La construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile. Santiago: OPECH.

Jofre, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, 193-237.

Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile: reflexiones críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI(50), 829-852.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: EDICIAL.

Laclau, E. (2003). Estructura, historia y lo político. In J. Butler, E. Laclau & S. Žizek (Eds.), *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lagos, C. (Ed.). (2009). *El diario de Agustín*. Santiago: Lom Ediciones.

Latorre, C. L., Núñez, I., González, L. E., & Hevia, R. (1991). La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Santiago: PIIE.

Lingard, B. & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), 361-380.

Lozano, J., Peña-Marín, C., & Abril, G. (1999). *Análisis del discurso*. Madrid: Catedra.

Maingueneau, D. (2004). ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? , 3(5).

Mayol, A. (2014). La Nueva mayoría y el fantasma de la Concertación. Santiago: Ceibo.

Mockler, N. (2013). Reporting the 'education revolution': MySchool.edu.au in the print media. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), 1-16.

Monckeberg, M. O. (2009). *Los magnates de la prensa*. Santiago: Random House Mondadori.

Montero, A. S. (2009). Puesta en escena, destinación y contradestinación en el discurso kirchnerista. *Discurso & Sociedad*, 3(2), 316-347.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.

Navarro, L. (2002). *Chile: Equidad social y educación en los años 90'*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Nervi, M. L. (2013). Iván Núñez Prieto: Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX. Santiago: Universitaria.

O'Malley, M. & Nelson, S. (2013). The Public Pedagogy of Student Activists in Chile. What Have We Learned From the Penguins' Revolution? *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(2), 41-56.

OECD. (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: OECD.

Parret, H. (1983). L' énonciation en tant que déictisation et modalisation *Langages*, 70.

Picazo, M. I. (2013). Las políticas de la Concertación durante la transición democrática. Santiago: Universidad Diego Portales.

Reguillo, R. (2008). Saber y poder de representación: La(s) disputa(s) por el espacio interpretativo. *Comunicación y Sociedad*, 9, 11-33.

Retamal, J. (2013). *Nos siguen pegando abajo*. Santiago: Ceibo.

Rodrigo, M. (1989). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, C. (1993). *Seis Ensayos sobre Teoría de la Democracia*. Santiago: Universidad Nacional Andrés Bello.

Ruiz, C. (2013). Conflicto social en el neoliberalismo avanzado : análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile. Santiago: CLACSO.

Santa Cruz, E. (2008). Relaciones e influencia de los medios de comunicación en la educación: Incidencia en la reforma educativa actual en Chile. (Diploma de Estudios Avanzados), Universidad de Granada, Granada.

Santa Cruz G., E. & Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de 'sentido común': Crisis educativa y medios de comunicación en Chile. Profesorado: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(3), 145-168.

Serván, M. J. (2005). La descentralización educativa: un estudio de caso en Chile. (Tesis doctoral), Universidad de Cadiz, Cadiz.

Simmonds, M. & Taylor Webb, P. (2013). Accountability synopticism: How a think tank and the media developed a quasimarket for school choice in British Columbia. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 21-41.

Simonsen, E. (2012). Mala educación. Historia de la revolución escolar. Santiago: Random House Mondadori.

Sunkel, G. & Geoffroy, E. (2001). Concentración económica de los medios de comunicación. Santiago: LOM Ediciones.

Thomas, S. (2002). Contesting education policy in the public sphere: media debates over policies for the Queensland school curriculum. *Journal Education Policy*, 17(2), 187-198.

Thompson, J. B. (1993). Ideología y cultura moderna. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Ungerleider, C. (2006). Government, Neo-liberal Media, and Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 70-90.

Valenzuela, J. P. (2011). Eliminación del Financiamiento Compartido: La gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos. *Docencia*, 45, 18-24.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. & de los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En G. Elacqua & S. Martinic (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO - Universidad Católica de Chile.

Van Dijk, T. A. (2005). Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo. En M. Nash, R. Tello & N. Benach (Eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona: Bellaterra.

Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En E. Verón (Ed.), *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

Verón, E. (2001). El cuerpo de las imágenes. Colombia: Editorial Norma.

Wallace, M. (1993). Discourse of derision: the role of the mass media within the education policy process. *Journal Education Policy*, 8(4), 321-337.

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

La actividad física en escuelas de educación primaria

Dante Castillo¹, Patricio Venegas² y Flavia Fiabane³

Resumen

El artículo da cuenta de una investigación realizada entre los años 2012 y 2013, solicitada por la Unidad de Deportes del Ministerio de Educación, con el propósito de conocer la valoración, promoción y desarrollo de la actividad física y deportiva en las escuelas municipales y particulares subvencionadas, que imparten Enseñanza Básica en el país. La relevancia del tema se vincula con políticas de mejoramiento de la práctica físico deportiva en el espacio escolar y la salud de los estudiantes chilenos.

Palabras clave: Educación física, escuelas, educación primaria.

Physical activity in primary schools

Abstract

This article accounts for a research conducted between 2012 and 2013 and requested by the Unidad de Deportes of the Ministry of Education in order to know the appreciation, promotion and improvement of physical and sport activity in public and semi-private primary schools in the country. Its importance is linked to the improvement of the physical and sport practice within the school environment and to the health of the Chilean students.

Keywords: Physical education, schools, primary education.

Fecha Recepción: 02 de diciembre de 2014
Fecha Aceptación: 12 de diciembre de 2014

1 Investigador del Centro de Investigaciones en Educación de la Universidad UCINF. dcastillo@ucinf.cl
2 Jefe de la Unidad de Deportes del Ministerio de Educación. patricio.venegas@mineduc.cl
3 Investigadora y Directora de la Corporación PIIE. ffiabane@piie.cl